



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Poza ciemną stroną, czyli jak odkrywać i rozumieć trudne sytuacje w pracy ze studentami

**Author:** Małgorzata Chrupała-Pniak, Agata Chudzicka-Czupala

**Citation style:** Chrupała-Pniak Małgorzata, Chudzicka-Czupala Agata. (2014). Poza ciemną stroną, czyli jak odkrywać i rozumieć trudne sytuacje w pracy ze studentami W: B. Kożusznik, J. Polak (red.), "Uczyć z pasją : wskazówki dla nauczycieli akademickich" (s. 317-349). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



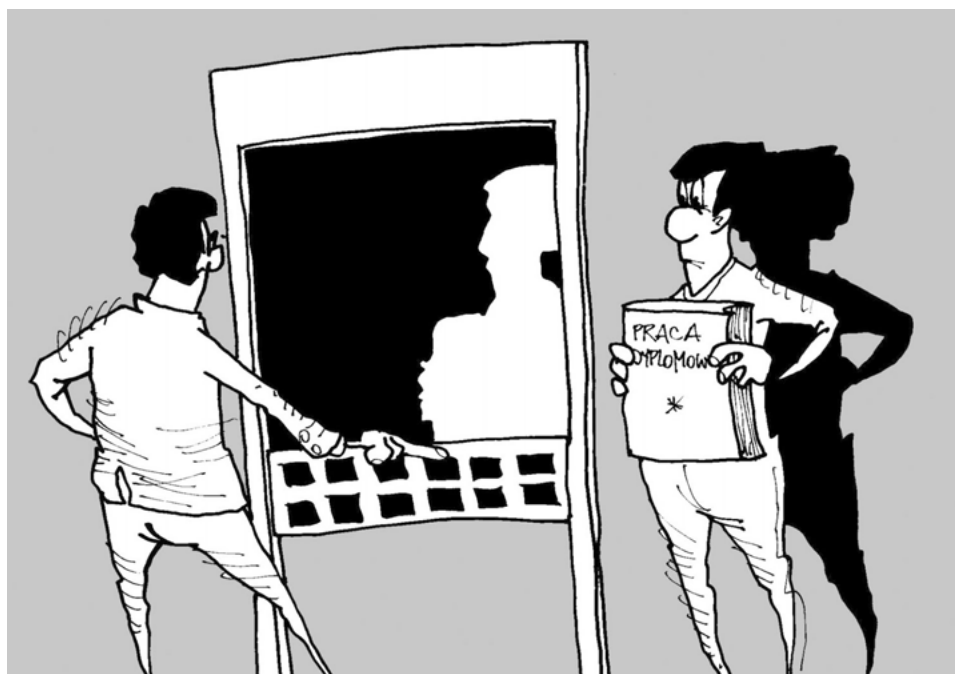
UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**Małgorzata Chrupała-Pniak**  
**Agata Chudzicka-Czupala**

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Poza ciemną stroną,  
czyli jak odkrywać i rozumieć  
trudne sytuacje w pracy ze studentami**

Ludzie wystarczająco szaleni,  
by sądzić, że mogą zmienić świat,  
są tymi, którzy naprawdę go zmieniają.

Fragment tekstu z reklamy Apple —  
*Think Different*, 1997

## 1. Wprowadzenie

Praca nauczyciela akademickiego może być źródłem wielu radości, osobistej satysfakcji i samorozwoju, społecznego prestiżu i uznania, ale ostatnio — niestety coraz częściej — frustracji i zniechęcenia. W jednej ze swoich przypowieści Monika Kostera i Anna Rosiak przypominają, że „my, akademicy mamy jeden, jedyny, nasz własny zawód naukowca i wykładowcy akademickiego”<sup>1</sup>. Jednakże w dobie zachodzących dzisiaj zmian na uniwersytecie coraz częściej zdarza nam się o tym zapominać. W tradycyjnym modelu uniwersytetu<sup>2</sup> wykładowca był przede wszystkim badaczem i uczonym, który przedstawiał studentom wyniki własnych przemyśleń i eksperymentów. Dzisiaj, gdy znakomita większość nauczycieli akademickich jest skoncentrowana na przekazywaniu studentom wiedzy nabytej, specjalnego znaczenia nabierają ich kompetencje psychologiczne, społeczne i komunikacyjne. Tadeusz Sławek<sup>3</sup>, przyrównał — w trafnej metaforze — zmieniający się współczesny uniwersytet do mitycznej Antygony, której nagle przyszło funkcjonować w świecie obcych korporacji. Jak pisze Sławek, uniwersytet, „podzielił na dobre i złe losy wolności i przestał być świętem, schodząc w cienie republiki powszedniości”<sup>4</sup>. W czasach, które obecni studenci znają jedynie z lekcji historii i przekazów starszych, gdy mówiono Polakom jak mają myśleć, jak się czuć i co można, a czego nie wolno robić, uniwersytet był miejscem szczególnym, w którym uczono „czytać świat, jako swoisty paradoksalny kod, w którym to, co niewidoczne, mało czytelne i nie-

<sup>1</sup> M. KOSTERA, A. ROSIAK: *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 97.

<sup>2</sup> D. ANTONOWICZ: *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2005; M. STACHOWIAK-KUDŁA: *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012.

<sup>3</sup> T. SŁAWEK w latach 1996–2002 pełnił funkcję Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. (przyp. wł.).

<sup>4</sup> T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 11.

mile widziane, okazywało się najistotniejsze [...] <sup>5</sup>. Tamten uniwersytet promował zachowania nieufne wobec systemu, prowokował wolną myśl i inicjował niezależne działanie. Dzisiaj, gdy wolna myśl kojarzona bywa z anonimową wolnością wypowiedzi w sieci, uniwersytet utożsamiany z systemem stoi w obliczu wyzwań związanych z konkurencyjnym rynkiem szkół wyższych oraz rynkiem pracy, budowaniem lojalności klienta i kreowaniem wizerunku. To prowadzi w dalszej kolejności do przejmowania przez uniwersytet zupełnie nowych funkcjonalności, tj. wypełnianie biurokratycznych przepisów oraz zaspokojenie potrzeb potencjalnych klientów — studentów i pracodawców. Ta sytuacja zaś powoduje, że — jako instytucja — uniwersytet wdraża nieadekwatne sposoby działania zapożyczone od innych podmiotów biznesowych, tracąc coraz więcej ze swojej tożsamości kształtowanej przez wieki. Cytując Tadeusza Sławka można powiedzieć, że „uniwersytet przestał frapować jako instytucja, która umożliwiała niestrudzone ćwiczenie owej nigdy niezasypiającej intelektualnej czujności. Podejrzliwość intelektualna spadała w cenie w miarę jak rosła wartość umiejętności mających praktyczne walory rynkowe” <sup>6</sup>. Owa konieczna transformacja uniwersytetu z pewnością przyczynia się do wzrostu częstotliwości konfliktów ról społecznych przede wszystkim w relacjach student — wykładowca. Niniejszy rozdział jest kontynuacją i rozwinięciem *Ciemnej strony mocy* z pierwszego wydania *Dobrze Uczę* <sup>7</sup>. Przejście z tytułowej ciemnej strony na jasną stronę mocy jest próbą charakterystyki wybranych konfliktów ról społecznych w pracy nauczyciela akademickiego, ich genezy, przebiegu oraz środków zaradczych.

## 2. Nowe czasy — nowe pokolenia, nowe oczekiwania

Dynamiczne zmiany zachodzące w otoczeniu uniwersytetu i w samym uniwersytecie spowodowały pewien swoisty chaos wartości i postaw, zarówno naszych wychowanków, studentów, jak i nas samych. Klimat „elitarnego uniwersytetu” wraz z jego tradycyjnymi wartościami i rytuałami uniwersyteckimi możemy jeszcze czasami zaobserwować podczas największych uroczystości akademickich oraz wykładów w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku i Uniwersytetu Dzieci. Jak pisał

<sup>5</sup> T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji...*, s. 11.

<sup>6</sup> T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji...*, s. 12.

<sup>7</sup> B. KOZUSZNIK, J. POLAK: *Dobrze Uczę. Zarys system dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*. Katowice: Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza, 2011.

Zygmunt Bauman w *Listach ze świata płynnej nowoczesności*, „dzisiejsze wyzwania godzą boleśnie w samą istotę edukacji, ukształtowanej u progu długiej historii cywilizacji. Kwestionują trwałe podstawy owej idei: konstytutywne cechy edukacji, które oparły się wszelkim wcześniejszym wyzwaniom i wyszły nienaruszone ze wszystkich wcześniejszych kryzysów”<sup>8</sup>. We współczesnych uczelniach, w tym w uniwersytetach, dominuje dzisiaj nacisk na pragmatyzm, formalizm oraz komercjalizację poprzez aktualne i atrakcyjne zaspokojenie potrzeb rynkowych klientów — studentów i pracodawców. To pragmatyczne i konsumpcyjne podejście słuchaczy różnorodnych form kształcenia sprowadza się bardzo często do zdobycia dyplomu, certyfikatu, oceny czy stypendium. Dlatego też coraz częściej można odnieść wrażenie, że „w naszym niestabilnym świecie, którym rządzi błyskawiczna i nieprzewidywalna zmiana, ostateczne cele tradycyjnej edukacji — stałe nawyki, solidne ramy poznawcze i stabilne hierarchie wartości — stają się kulą u nogi”<sup>9</sup>. Wiedza i sam proces poznawania prawdy staje się jedynie celem instrumentalnym lub pobocznym wobec nadrzędnego celu, jakim jest potwierdzenie faktu ukończenia uczelni i uzyskanie konkretnych kwalifikacji będących w centrum zainteresowania rynku pracy. W tym kontekście wartość wiedzy oraz jakość procesu uczenia drastycznie spada. To, w naszym przekonaniu, stanowi jedno z największych zagrożeń dla współczesnych uniwersytetów i tworzy silną potrzebę działania dla prawdziwych wizjonerów i tych szalonych ludzi, którzy nie boją się myśleć inaczej, aby zmienić obecną sytuację<sup>10</sup>.

Zmiana wizji uniwersytetu powinna zapobiegać dalszej pauperyzacji i tzw. macdonaldyzacji kształcenia, w efekcie czego coraz liczniejsze rzesze studentów oczekują standaryzacji procesu uczenia, równości i łatwości dostępu oraz sprawności i szybkości obsługi<sup>11</sup>. Przykładem takiego podejścia są często występujące sytuacje, w których student nie oczekuje wartościowego wykładu czy owocnej inspirującej dyskusji, ale gotowej prezentacji lub ostatecznie wpisu do indeksu.

Nie *education*, lecz *training* staje się coraz większą pokusą dla uniwersytetu, a ceną za uleganie tej pokusie jest status pojęcia służby społecznej: całkowite zorientowanie się uniwersytetu na

<sup>8</sup> Z. BAUMAN: 44 *Listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011 s. 149.

<sup>9</sup> Z. BAUMAN: 44 *Listy...*, s. 155.

<sup>10</sup> W. ISAACSON: *Steve Jobs*. Kraków: Insignis Media, 2011.

<sup>11</sup> Niektórzy autorzy nazywają takie podejście macdonaldyzacją uniwersytetu lub mcuniwersytetyzacją stosując prostą analogię systemu obsługi klienta w restauracjach sieci McDonald's. (przyp. wł.).

kształcenie umiejętności zawodowych oznacza utratę niezależności uczelni na rzecz korporacyjnych struktur kształtujących rynek oraz pozbawienie społeczeństwa siły krytycznej refleksji przyszłych obywateli<sup>12</sup>.

Dla wielu wykładowców przykry jest stan, w którym nasza praca dydaktyczna utożsamiana jest dziś często i wyłącznie z **instruowaniem**, czyli przekazywaniem informacji, dawaniem gotowych recept i rozwiązań. Dostrzegamy w tym procesie odcinanie się, z jednej strony od tradycyjnych idei uniwersytetu, a z drugiej strony od poznawczych potrzeb nas badaczy i naszych studentów. W takim znaczeniu instruowanie związane z asymetryczną relacją tego, który wie i tego który nie wie, prowokuje zachowania konsumpcyjne oraz staje się powodem wypażeń i nadużyć, których dopuszczają się sami wykładowcy. Chyba że w ramach kształtowania wzajemnego uczestnictwa organizacyjnego na uniwersytecie zostaną wypracowane nowe ramy zachowań w relacjach student — wykładowca. Badania w zakresie wpływu i władzy potwierdzają, że w sytuacjach, w których co najmniej jedna osoba ma większą kontrolę nad cenionymi zasobami (w przypadku wykładowcy akademickiego to wiedza, informacja, system nagród organizacyjnych) niż inne jednostki pozostające w relacji, może zaistnieć zjawisko deprecjonowania i uprzedmiotowienia innych, co pociąga za sobą gorsze traktowanie, lekceważenie, poniżanie, ośmieszanie itp. i przejawia się w postaci efektów metamorficznych władzy<sup>13</sup>.

Sytuacja nauczyciela akademickiego komplikuje się jeszcze bardziej, gdy uwzględnimy wpływ rozwoju technologicznego na metody i techniki uczenia. W tym miejscu mam na uwadze, za Markiem Adamcem, „stworzenie i dostarczenie ludziom ogromnej ilości niezwykle wydajnych i wszechstronnych narzędzi, z reguły mobilnych, umożliwiających wykonywanie skomplikowanych zadań, zwłaszcza o charakterze przetwarzania informacji i wiedzy”, które zostają następnie wykorzystywane w sposób krzywdzący innych lub nielegalny albo ułatwiający nielegalne działanie<sup>14</sup>. Powszechny dostęp do nowoczesnych technologii może, z jednej strony niezmiernie wzbogacić proces uczenia, ale z drugiej strony stworzyć pokusy, którym bardzo trudno się oprzeć (przykładem

<sup>12</sup> T. SŁAWEK: *Antygona w świecie korporacji...*, s. 27.

<sup>13</sup> D. KIPNIS: *Using Power: Newton's Second Law*. In: *Use and Abuse of Power: Multiple Perspectives of the cause of Corruption*. Eds. A.Y. LEE-CHAI, J.A. BARGH. New York: Psychology Press, 2001, pp. 3–18; B. KOZUSZNIK: *Dobrze Uczę...*; D. WIŚNIEWSKA-JUSZCZAK: *Władza i jej podleganie. Konsekwencje psychologiczne*. W: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 106–125.

<sup>14</sup> M. ADAMIEC: *Potencjał ludzki w organizacji*. Warszawa: Difin, 2011, s. 49.

mogą być liczne plagiaty zarówno popełnione przez akademików, jak i studentów). Rodzi to zatem pilną potrzebę odpowiedniego reagowania ze strony całej społeczności akademickiej, zwłaszcza w aspekcie ustalania formalnych i merytorycznych wymagań zaliczenia kursu i konsekwentnego egzekwowania sankcji w przypadku naruszeń.

Metaforyczna ciemna strona mocy dedykowana jest zarówno nam wykładowcom, jak i naszym studentom. Wzajemne współwystępowanie w roli wykładowcy, badacza czy studenta uaktywnia w nas każdorazowo dwa różne umysłowe systemy. Pierwszy system poznawczy jest intuicyjny, szybki i automatyczny, działa bez wysiłku lub z niewielkim wysiłkiem i raczej znajduje się poza naszą kontrolą<sup>15</sup>. Brak równowagi między nim a drugim systemem, tym rozważnym i racjonalnym, wymagającym wysiłku i świadomego działania powoduje, że przechodzimy na ciemną stronę. Funkcjonując po ciemnej stronie wybieramy często drogi na skróty, nie zadajemy sobie trudu wszechstronnego przeanalizowania sytuacji i dobrania najbardziej odpowiednich środków zaradczych. Etykietujemy innych, myślimy stereotypowo i działamy na zasadzie prostych odruchów czy automatyzmów myślowych. Zajęci nowymi krajowymi ramami kształcenia i efektami kształcenia, błędnie lub rutynowo zinterpretowanymi, kładziemy nacisk na odtwórcze wyuczenie się konkretnych treści, zbyt rzadko promujemy krytycyzm i samodzielność refleksji. Zapominamy także o konieczności nieustannego dialogu w celu wypracowania indywidualnej ścieżki studiowania i własnej postawy poznawczej studenta. Wykładamy, konstruujemy testy zaliczeniowe, egzaminujemy i oceniamy studentów z reprodukcji podstaw wiedzy przedstawionej na wykładzie. Naszym nieświadomym i automatycznym celem staje się często kontrola sytuacji i udowodnienie własnych racji oznaczające uporczywe trzymanie się wpływu, a nie poznanie prawdy.

Trudne sytuacje w pracy nauczyciela akademickiego wiążą się również z egalitaryzacją uniwersytetu. Uniwersytet zatoczył coraz szersze kręgi w społeczeństwie, obejmując swoim zasięgiem obszary dotychczas dla niego niedostępne, co zaowocowało pojawieniem się nie tylko nowych generacji studentów (pokolenie Y), ale niestety wiąże się także z zachowaniami, z którymi dotychczas kadra akademicka miała kontakt sporadyczny (np. łamanie ogólnie przyjętych norm i tradycji, zachowania nielegalne, agresywne itp.). W 2009 roku w Uniwersytecie Śląskim zostały przeprowadzone badania nawiązujące do oceny 180° na temat postrzegania i wzajemnych relacji studentów i wykładowców. Badania potwierdziły występowanie zjawiska poniżania studentów przez wykła-

---

<sup>15</sup> D. KAHNEMAN: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina, 2012, s. 31.

dowców, ośmieszania i upokarzania, używania agresywnych wypowiedzi adresowanych do studentów i nadużywanie własnej pozycji władzy w relacji ze studentami, np. okazywanie braku szacunku studentom poprzez palenie papierosów podczas zajęć przez wykładowcę. Mając za sobą doświadczenia z tamtych badań i warsztatów dostrzegamy postępujący rozłam między tradycją i kulturą *universitas* a współczesną rynkową potrzebą edukacji wyższej i opartą na niej rzeczywistością w pracy nauczyciela akademickiego. Metaforycznie mówiąc, przeszliśmy z jasnej na ciemną stronę mocy.

### 3. My — Oni, czyli polaryzacja społeczna

Obserwacja wzajemnych relacji nauczycieli akademickich i studentów z perspektywy psychologii społecznej i psychologii organizacji może wskazywać, że przyczyną części problemów jest polaryzacja społeczna i wynikający z niej brak wzajemnego zrozumienia. Wykładowcy, to w większości przypadków przedstawiciele pokolenia X i pokolenia *baby boomers*, natomiast studenci reprezentują głównie pokolenie Y wraz z jego najmłodszą warstwą, tzw. pokolenia *no incomes no jobs*. Popularne opisy wskazują, że pokolenie *baby boomers*, mające w pamięci gorzkie doświadczenia rodziców i dziadków, wyróżnia się na tle młodszych bardzo lojalnym stosunkiem do pracy i organizacji, umiejętnością ciężkiej pracy, cierpliwością i związanym z nią odraczaniem gratyfikacji. Następne pokolenie X przejęło wprawdzie wiele z filozofii życiowej rodziców, ale obserwując otaczający świat stawało się coraz bardziej niecierpliwe, bardziej skupione na chwili obecnej i na przyjemnościach<sup>16</sup>. Socjologowie podkreślają w swoich charakterystykach dotyczących pokolenia Y, że na tożsamość i zachowania młodych ludzi wpłynęły w znacznym stopniu rozwijający się wolny rynek (postawa konsumpcyjna), globalizacja oraz rozwój Internetu i technologii informatycznych (postawa pragmatyczna), a więc zjawiska, które starsze pokolenia w dużo mniejszym stopniu kształtowały. To, co dla starszych wiązało się z wysiłkiem, ciężką pracą i długim oczekiwaniem, dla pokolenia Y wydawało się dotychczas zwyczajne i powszechne. „To, co zwyczajne, powszechne i stałe obecne w zasięgu ręki, bywa niedostrzegalne. Jest zbyt oczywiste, by rzucało się w oczy i skłaniało do namysłu”<sup>17</sup>. Rzeczywiste różnice, jak i sprzyjające

<sup>16</sup> Z. BAUMAN: 44 *Listy...*, s. 75–76.

<sup>17</sup> Z. BAUMAN: 44 *Listy...*, s. 77.



polaryzacji etykiety definiują cyfrowe dzieci globalnego świata, jako te, które stają się coraz bardziej multimedialne, zbyt pewne siebie i roszczeniowe, nielojalne, nieuznające autorytetów i łamiące tradycyjne reguły oraz kierujące się przede wszystkim zasadą przyjemności i interesem własnym<sup>18</sup>. Ten przejawskrawiony obraz pokolenia milenium nie został dotychczas jednoznacznie potwierdzony w polskich badaniach. Badania sugerują, że młodzi oczekują jasnych reguł, klarownej informacji zwrotnej i niezwłocznego systemu nagradzania oraz systemu mentoringu i treningu organizacyjnego. Nasuwa to zatem wnioski, że różnice mają głównie charakter stereotypowy i dotyczą przede wszystkim percepcji jednostek z pokolenia Y, a to pozwala zachować optymizm w kwestii wzajemnego zrozumienia. Wymaga to jednak dużego wysiłku w zakresie zmiany postaw i bardziej refleksyjnej percepcji.

Mamy tu na uwadze sytuację, w których powinniśmy być szczególnie wrażliwi na zjawisko cynizmu na uniwersytecie, tym bardziej że badania na temat zaufania społecznego od lat potwierdzają, że Polacy prezentują na tle Europy raczej niskie wyniki na skali zaufania do ludzi w ogóle (19% w roku 1999 i 28% w roku 2008)<sup>19</sup>. W psychologii cynizm wyjaśniano na gruncie psychologii osobowości (trwała tendencja do kwestionowania pozytywnych motywów ludzkiego postępowania i postrzegania innych ludzi jako egoistycznych, sprzyjająca nieufności i pesymizmowi w relacjach z innymi), psychologii społecznej (postawa ogólnego rozczarowania niesprawiedliwością społeczną i nieskutecznym działaniem instytucji uruchamiająca transakcyjne mechanizmy oparte na manipulacji i grach), psychologii organizacji (cynizm jako konsekwencja złamania kontraktu organizacyjnego zbudowanego na wzajemnych zobowiązaniach, obietnicach i oczekiwaniach pomiędzy uniwersytetem a wykładowcami czy uniwersytetem a studentami). W tym ostatnim przypadku osoba nie jest z natury cyniczna, ale jej cynizm wynika z uczestniczenia w organizacji postrzeganej jako: niesprawiedliwa, nieporadna, nieskuteczna, nieuczciwa, wykorzystująca ludzi i kłamliwa<sup>20</sup>. Tak rozumiany cynizm jest związany z postawą, czyli gotowością do korzystnej lub niekorzystnej reakcji w odniesieniu do konkretnego obiektu, osoby, grupy, instytucji lub zdarzenia<sup>21</sup>. Pojawia się wówczas negatywna postawa wobec instytucji złożona z komponentu poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Komponent

<sup>18</sup> Z. BAUMAN: 44 *Listy...*, s. 19–24.

<sup>19</sup> K. SKARŻYŃSKA: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.

<sup>20</sup> M. MACKO, M. ŁACIAK: *Jak skutecznie scynizować własnych pracowników i uczynić firmę mniej efektywną?* „Czasopismo Psychologiczne” 2012, Vol. 18(2), s. 269–275.

<sup>21</sup> I. AJZEN za: MACKO, ŁACIAK: *Jak skutecznie scynizować własnych pracowników...*

poznawczy to przekonanie o niesprawiedliwym lub nieskutecznym uniwersytecie, np. w sytuacji wysokiego bezrobocia przekonanie o nieskuteczności uniwersytetu w zakresie zapewnienia miejsca pracy na rynku. Komponent emocjonalny to negatywny afekt wobec uniwersytetu, a komponent behawioralny to spójne z przekonaniami i afektem zachowania, np. podejrzliwość i nieufność w relacjach społecznych z wykładowcami i innymi studentami, utrata poczucia sensu uczenia się i nauczania, rozczarowanie wyborem studiów, spadek satysfakcji, zniechęcenie, emocjonalna alienacja i poczucie wykluczenia z grupy<sup>22</sup>. Podsumowując tę część rozważań, warto stwierdzić, że sytuacje sprzyjające cynizmowi na uniwersytecie będą zwiększały zjawisko polaryzacji, a to w następstwie może prowadzić do eskalacji nierozwiązywalnych konfliktów interpersonalnych.

Konflikty na tle polaryzacji są nieodłącznym elementem w pracy nauczyciela akademickiego. Sytuacje, w których następuje podział ograniczonych zasobów (np. ocen bardzo dobrych warunkujących możliwość ubiegania się o stypendium), przydział zadań (podział na grupy robocze oraz przydział pracy poszczególnym grupom), ocenianie wyników pracy i zaangażowania podczas zajęć to naturalne źródła konfliktów. Dodatkowym czynnikiem potęgującym konflikt może być ograniczona dostępność nauczyciela, np. zbyt mała liczba godzin konsultacji w sesji, pozostawienie e-maila bez odpowiedzi przez dzień lub dwa czy konfliktogenna kultura organizacyjna jednostki uniwersytetu.

Konflikt może być w wielu sytuacjach stymulujący i rozwojowy (tak, jak to się dzieje w fazie szturmowania w procesie powstawania grupy) i skrajnie szkodliwy, gdy przekroczy punkt krytyczny<sup>23</sup>. Rolą nauczyciela, podobnie jak rolą kierownika zespołu, jest umiejętne zarządzanie konfliktem, czyli sterowanie poziomem konfliktu w zależności od procesów zachodzących w grupie studentów. Przykładem niech będzie postawienie kontrowersyjnej tezy podczas wykładu w momencie, gdy grupa „zaczyna przysypiać”. Reakcją najprawdopodobniej będzie ożywiona, jeśli nie dyskusja, to przynajmniej postawa skupiająca uwagę na wywołanym temacie. Są również takie sytuacje, w których konflikt wisi w powietrzu i nawet najmniejszy bodziec powoduje uruchomienie

---

<sup>22</sup> ANDERSSON, BATEMAN, 1997; ABRAHAM, 2000 za: M. MACKO, M. ŁACIAK: *Jak skutecznie scenizować własnych pracowników...*; C. MASLACH, M.P. LEITER: *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It* (1st ed.), Jossey-Bass, 1997.

<sup>23</sup> Dynamika konfliktu jest zgodna z prawami Yerkesa-Dodsona, które mówią o optymalnym poziomie konfliktu motywującym i stymulującym, zbyt niskim poziomie, który doprowadza do znużenia i zniechęcenia oraz zbyt wysokim poziomie, który prowadzi do stresu i wyczerpania jednostki.

się reakcji stresowej albo agresji interpersonalnej<sup>24</sup>. W takich momentach trzeba wystrzegać się działań dodatkowo wzmacniających podziały, np. podziału na grupy projektowe, robocze w skonfliktowanej grupie lub zaproponowanie tematu dyskusji w debacie oksfordzkiej w gronie studentów słynących z postawy konfliktowej lub zmiana wcześniejszych ustaleń dotyczących warunków zaliczenia przedmiotu. Przydatną wiedzą w sytuacji konfliktu jest uświadomienie sobie, że większość strategii rozwiązywania konfliktów opartych jest na dwóch wymiarach: skupieniu się na interesie własnym lub na interesie innych<sup>25</sup>. Czteropolowa macierz oparta na tych wymiarach pozwala wyróżnić różne strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktowej. Strategie polegające na współpracy i rywalizacji łączy wymiar zaspokojenia interesu własnego, przy czym osoba stosująca rywalizację ignoruje interes drugiej strony konfliktu, a osoba stosująca współpracę ma na uwadze oba interesy. W przypadku unikania i ulegania wspólną stroną jest podporządkowanie własnego interesu albo drugiej stronie (uleganie) albo zrezygnowanie dla „świętego spokoju” (unikanie). Wszystkie style rozwiązywania konfliktów mogą być pomocne w konkretnych sytuacjach i zabójcze dla relacji w innych sytuacjach. Najlepszą strategią, bo umożliwiającą wyjście z twarzą konfliktu, zachowanie dobrych relacji oraz umożliwiającą współpracę w przyszłości jest oczywiście strategia współpracy i kompromisu. Pomocną wskazówką niech będzie zasada: „bądź twardy dla problemu, ale miękki dla ludzi” i staraj się stosować takie techniki rozwiązywania konfliktów, które dają szansę wygranej dla obu stron. Strategia wygrana — wygrana może bowiem skutecznie przyczynić się do zmiany postaw i zachowań jednostek w kierunku wzrostu zaufania prowadzącego do lepszego funkcjonowania w relacjach społecznych, lepszego funkcjonowania zadaniowego i poznawczego, wzrostu innowacyjności, zdolności do podejmowania ryzyka oraz współpracy z innymi, wzrostu aktywności na rzecz wspólnego dobra<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> A. KIRWIŁ: *Agresja interpersonalna — efekt prowokacji czy nastawienie na zdobywanie?* W: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 152–180.

<sup>25</sup> R.H. KILMANN, K.W. THOMAS: *Interpersonal Conflict-Handling Behavior as Reflections of Jungian Personality Dimensions*. "Psychological Reports" 1975, Vol. 37, s. 315–318; R.H. KILMANN, K.W. THOMAS: *Developing a Forced-Choice Measure of Conflict Behavior: The 'MODE' Instrument*. "Educational and Psychological Measurement" 1977, Vol. 37, s. 309–325.

<sup>26</sup> K. SKARŻYŃSKA: *Miedzy ludźmi...*

#### 4. Błąd atrybucji zamiast efektu Lucyfera

W sytuacji nauczania wchodzimy w relacje ze słuchaczami na trzech poziomach: na poziomie jednostki (student X), na poziomie grupy społecznej (grupa kilku studentów z naszego seminarium, zespół pracujący nad wspólnym projektem zaliczeniowym) i na poziomie organizacyjnym (grupa z danego kierunku czy roku oraz studenci studiujący na danym wydziale). Nasza relacja ma głównie charakter hierarchiczny wynikający z pozycji, jaką zajmujemy w strukturze uczelni, ale można zaobserwować także mniej formalne, czy nawet towarzyskie relacje wykładowców i studentów na uniwersytecie lub podczas innej działalności zawodowej pozauniwersyteckiej (np. zaproszenia do dołączenia do grupy na portalu społecznościowym, wspólne projekty badawcze, promocyjne itp.). To pozornie nowoczesne podejście wykładowców i studentów, znoszące organizacyjne bariery i skracające tradycyjny dystans władzy, może wносить do wzajemnych relacji chaos i zamieszanie. Studenci tracą naturalne punkty odniesienia wyznaczające granice i gubią się w nowych sytuacjach, a wykładowcy, skupieni na doraźnych rankingach popularności, tracą swój akademicki autorytet i podejmują „neurotyczne” wysiłki w celu przywrócenia starego porządku. Przykładem takiej sytuacji mogą być maile pisane przez studentów i adresowane do profesorów zaczynające się od słowa „witam”, wysyłane w późnych godzinach nocnych, przypominające korespondencję koleżeńską, a nie formalną z autorytetem oraz próby wprowadzenia dyscypliny podczas wykładów (np. sprawdzanie obecności podczas wykładów) i egzaminów w grupie, w której wykładowca dotychczas zachowywał się jak „dobry kumpel”. Psychologowie specjalizujący się w psychologii społecznej i psychologii zachowań organizacyjnych podkreślają, że zachowania jednostek różnią się w zależności od sytuacji. Inaczej jednostka zachowa się wtedy, gdy jest częścią większej grupy, inaczej w indywidualnym kontakcie. Barbara Kożusznik pisze o tzw. ekologicznym podejściu do grup i zespołów w organizacji<sup>27</sup>. Stosując analogię zespołu do grup studenckich, nie można zdaniem autorki rozpatrywać działania zespołu i jego poszczególnych członków w oderwaniu od całego kontekstu, w którym on występuje.

Współczesne rozumienie funkcjonowania zespołu jako uwarunkowanego wieloma czynnikami zarówno natury zewnętrznej, jak i wewnętrznej dynamiką, sposobem kierowania i cechami pojedynczych uczestników wymaga szerszego spojrzenia na efektyw-

<sup>27</sup> B. KOŻUSZNIK: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE, 2007.

ność z uwzględnieniem potrzeb i oczekiwań członków zespołu, zapewnienia im nie tylko materialnych warunków efektywności pracy, ale również warunków stymulujących ich osobisty rozwój i rozwój zespołu jako całości<sup>28</sup>.

Najbardziej znane klasyczne projekty badawcze skoncentrowane na relacjach w obecności i z udziałem innych osób, to: eksperymenty Salomona Ascha<sup>29</sup> i jego ucznia Stanleya Milgrama<sup>30</sup> oraz eksperyment więzienny Philipa Zimbardo<sup>31</sup>. Wszystkie one potwierdziły, że jednostka podlega bardzo silnemu wpływowi czynników sytuacyjnych takich jak: obecność innych osób (efekt facylitacji), obecność osoby będącej autorytetem czy przynależność do danej grupy społecznej i podleganie systemowi ról społecznych. Obecność i wpływ innych członków grupy, podział na role społeczne i skrajne zaadaptowanie się do danej roli społecznej z jednoczesnym wyłączeniem moralności i uczuć wyższych, jak również silny wpływ konformizmu normatywnego i pragnienie bycia zaakceptowanym przez grupę stanowiło początkowo naukowe wyjaśnienie tzw. efektu Lucyfera nazistów i ich sojuszników w czasie II wojny światowej, z czasem jednak zostało zaadaptowane do wszystkich sytuacji społecznych. Liczne badania psychologów potwierdziły, że skrajne zachowania jednostki znacznie częściej są uwarunkowane czynnikami kontekstualnymi aniżeli cechami czy zaburzeniami osobowości. Zatem, co zrobić i jak kontrolować czynniki kontekstualne oraz jak radzić sobie w trudnych sytuacjach ze studentami?

Ludzie w kontaktach z innymi mają silną tendencję do przeceniania wpływu cech wewnętrznych, osobowych jednostki, a niedoceniać znaczenia czynników sytuacyjnych. Ta prawidłowość to podstawowy błąd atrybucji. Zarówno nauczyciele, jak i studenci popełniają często błąd atrybucji w sytuacji, która jest dla nich problemowa czy przykra. Wówczas przyczyn upatruje się w brakach kultury czy brakach wychowawczych studentów, złej woli i niechętnym czy wrogim stosunku do nas oraz odbiegającym od normy profilu osobowości, np. w osobowości

<sup>28</sup> B. KOZUSZNIK: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE, 2007, s. 102–103.

<sup>29</sup> S. ASCH: *Studies in the Principles of Judgments and Attitudes: 11. Determination of Judgments by Group and by Ego Standards*. "Journal of Social Psychology" 1940, Vol. 12, s. 433–465; S. ASCH: *Studies of Independence and Conformity: A Minority of One Against an Unanimous Majority*. "Psychological Monographs" 1956, 70(416).

<sup>30</sup> S. MILGRAM: *The Obedience to Authority*. New York: Harper and Row, 1974; S. MILGRAM: *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*. "Human Relations" 1965, Vol. 18, s. 56–76.

<sup>31</sup> Zainteresowanemu czytelnikowi polecam stronę [www.prisonexperiment.org](http://www.prisonexperiment.org) lub oficjalną stronę Philipa Zimbardo i film dokumentalny *Quiet Range*.

makiawelistycznej lub — w skrajnych przypadkach — w zaburzeniu psychicznym<sup>32</sup>. Częstym przejawem takiego podejścia jest wygłaszanie kategoriycznych i generalnych stwierdzeń na temat intencji osoby, jak np.: „to taki agresywny, trudny student”, „taki spokojny, to na pewno nie on był pomysłodawcą...”, „to na pewno jej kolejna próba manipulowania i wykorzystania sytuacji do własnych celów”, „to taki sprawiedliwy nauczyciel a nie taki stronnicy jak profesor Y” itd. Dlatego tak ważne jest promowanie wiedzy psychologicznej na wysokim poziomie w ramach kanonu ogólnouniwersyteckich kursów. Świadomość prawdziwych źródeł zarówno własnych, jak i cudzych zachowań pozwoli uniknąć dalszego etykietowania wzmacniającego polaryzację między stronami oraz może przyczynić się do wypracowania nowoczesnych relacji student — mistrz, w ramach których obserwujemy pozytywne aspekty facylitacji społecznej i wsparcia społecznego. Dorobek psychologii społecznej w zakresie wsparcia społecznego pozwala stwierdzić, że obecność innych ludzi, z którymi pozostajemy w relacjach powoduje, że czujemy się lepiej, czerpiemy radość, mamy dobre samopoczucie i wyższe zadowolenie oraz lepiej radzimy sobie z wymaganiami sytuacji trudnej<sup>33</sup>. Klasyczne badania pokazują, że wsparcie wpływa na to, jak spostrzegamy i oceniamy sytuację trudną oraz jak reagujemy na zbyt wysokie wymagania pracy. Jedną z popularnych klasyfikacji wsparcia wymienia wsparcie emocjonalne, oceniające, informacyjne i instrumentalne<sup>34</sup>. Większość z rodzajów wsparcia możemy zaobserwować i stymulować podczas pracy i uczenia się w grupie.

## 5. Grupowy kontekst sytuacji uczenia

Współczesną dydaktykę charakteryzuje w dużej mierze grupowy kontekst nauczania, co powoduje, że zarówno relacje społeczne oraz efekty uczenia zależą głównie od dynamiki procesów zachodzących w grupie studenckiej. Sytuację uczenia się można scharakteryzować nie tylko wzajemnymi interakcjami student — wykładowca, ale także

<sup>32</sup> R. MEYER: *Psychopatologia. Jeden przypadek — wiele teorii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.

<sup>33</sup> R. CIEŚLAK, K. ŻUKOWSKA, E. SMOKTUNOWICZ: *Wsparcie społeczne i jego efekty*. W: *Między ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 86—105.

<sup>34</sup> Za J.S. HOUSE: *Work Stress and Social Support*. Reading, MA.: Addison-Wesley Pub. Co., 1981.

innymi czynnikami składającymi się na tzw. środowisko uczenia się. Aby zrozumieć dokładnie procesy zachodzące w trakcie nauczania należy uwrażliwić się także na proces grupowy zachodzący podczas zajęć w pracy ze studentami. Typowymi objawami procesu grupowego i dynamiki grupowej są takie zachowania jak: kształtowanie się poszczególnych etapów powstawania grup i zespołów, pojawienie się charakterystycznych ról społecznych i odpowiadających im norm społecznych, aktywna działalność lidera grupy, wykształcenie pozycji i hierarchii grupowej, pojawienie się rytuałów werbalnych i pozawerbalnych. W celu pełniejszego zrozumienia tego procesu zachęcam do przejrzenia literatury z zakresu psychologii zespołu i grupy<sup>35</sup>. W tym miejscu zwracamy uwagę na najistotniejsze trudne sytuacje związane z dynamiką i procesem grupowym. Pierwszym jest pozorna uległość grupy i poczucie wykładowcy, że udało się opanować grupę studentów już w pierwszym kontakcie. Pozorna zgodność i uległość dotyczy grup nowych, w których członkowie nie zdążyli się jeszcze poznać, wówczas ich zachowania w większości przypadków są nie całkiem naturalne i raczej nie odzwierciedlają rzeczywistych potrzeb, oczekiwań i temperamentów. To tzw. pierwszy etap tworzenia się zespołów nazywany formowaniem, w którym jednostki przybierają maski zgodne z ich wyobrażeniem określonej roli społecznej (np. roli studenta), czyli poprawnego bezpiecznego zachowania w danej sytuacji. Dopiero z upływem czasu maski zostają zrzucone i ludzie ujawniają swoje prawdziwe oblicze. Ten etap to początek drugiej fazy, czyli szturmowania, naturalnej fazy konfliktów i tarć między poszczególnymi członkami grupy, grupą i wykładowcą, czy grupą i pozostałymi grupami. W fazie szturmowania członkowie grupy wyrażają w bezpośredni sposób swoje niezadowolenie z celów i narzędzi pracy, ról zespołowych, osoby lidera (w tym wypadku najczęściej jest to wykładowca), struktury grupy w strukturze organizacji itp. Generalnie można stwierdzić, że jest to najbardziej burzliwy i przykry etap funkcjonowania grup i zespołów, a jednocześnie ważny i funkcjonalny etap zapewniający grupie wypracowanie własnych sposobów rozwiązywania konfliktów i podejmowania decyzji, umożliwiający w późniejszym czasie podjęcie skutecznego działania. Inaczej mówiąc, grupy, które nie przechodzą fazy szturmowania są skazane na mało efektywne sposoby pracy, niezadowo-

<sup>35</sup> M. ADAMIEC, B. KOZUSZNIK: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor. Kreator. Inspirator*. Kraków: AKADE, 2000; M. BELBIN: *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*. Wolters Kluwer: Kraków, 2009; M. GELLERT, C. NOWAK: *Zespół*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008; B. KOZUSZNIK: *Psychologia zespołu pracowniczego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998; B. KOZUSZNIK: *Kierowanie zespołem pracowniczym*. Warszawa: PWE, 2005; B. KOZUSZNIK: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE, 2007.

lenie członków, a w efekcie końcowym na rozpad. Pomyślnie przejście etapu szturmowania zapewnia grupie wejście w nową fazę — normowania. Jak sama nazwa wskazuje normowanie to ten okres pracy grupy, w którym wypracowane zostają normy pracy, normy społeczne i normy moralne. Porządkuje to w znacznym stopniu relacje i stwarza możliwość przejścia do konkretnego działania, czyli przedostatniej fazy kształtowania się grup i zespołów. W trakcie długotrwałego istnienia grupy możliwa jest jeszcze faza uśpienia i transformacji, czyli okres reorganizacji grupy czy zespołu i przeformułowanie celu do zrealizowania. Te dwie ostatnie fazy możemy czasami zaobserwować pod koniec III lub V roku studiów, gdy studenci sprawiają wrażenie zamkniętych, niezainteresowanych zajęciami i najpierw poszukują nowych, pozaedukacyjnych celów, a następnie się na nich koncentrują. Z naszego doświadczenia (wykładowców) możemy przyznać, że dostrzegamy u tych grup nastawienie egotyczne i silną potrzebę analizowania i kontestowania sytuacji uczenia oraz krytykowania własnych wyborów kariery. Stąd też tak ważna jest świadomość zjawisk zachodzących w zespole w każdym momencie istnienia grupy, z którą pracujemy, a jednocześnie umiejętność aktywnego stymulowania funkcjonalnych etapów rozwoju grupy.

Innym trudnym momentem związanym z dynamiką grupy jest wykształcenie się tzw. dysfunkcjonalnych ról grupowych. W trakcie naturalnego bycia w grupie pojawiają się zarówno funkcjonalne, jak i dysfunkcjonalne role, ale te ostatnie sprawiają znacznie więcej trudności nauczycielom. Role funkcjonalne to takie, które przyczyniają się do wzrostu efektywności działania i usprawnienia pracy w grupie, poprawienia relacji i powodują satysfakcję jednostek. Zgodnie z popularną typologią Belbina mogą to być role praktycznego organizatora, naturalnego lidera, siewcy idei, krytyka wartościującego, specjalisty, człowieka akcji, człowieka grupy<sup>36</sup>. Osoby przejawiające zachowania w ramach ról funkcjonalnych mają liczne okazje do udzielania wsparcia społecznego, np. człowiek grupy przejawia wsparcie emocjonalne (przyjazna rozmowa poprawiająca samopoczucie i redukująca napięcie), naturalny lider i krytyk mogą zapewnić wsparcie oceniające, pozytywny *feedback* podnoszący samoocenę i samoskuteczność, a człowiek kontaktów — wsparcie informacyjne i materialne — zebranie informacji i zasobów potrzebnych do wykonania zadania<sup>37</sup>. Natomiast role dysfunkcjonalne to te, które redukują wsparcie społeczne i powodują konflikty interpersonalne i intergrupowe, obniżają morale, standardy pracy i satysfakcję.

<sup>36</sup> M. BELBIN: *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*. Kraków: Wolters Kluwer, 2009; M. BELBIN: *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

<sup>37</sup> R. CIEŚLAK, K. ŻUKOWSKA, E. SMOKTUNOWICZ: *Wsparcie społeczne i jego efekty...*



Przykładem tych ostatnich może być rola gwiazdy, kozła ofiarnego, wesołka lub błazna grupowego, outsidera i konkurencyjnego lidera. Często osoby pełniące te role próbują zwracać na siebie uwagę innych, ośmieszać i upokarzać innych, manipulować wpływem i wywierać wrażenie, dominować i narzucać innym własne stanowiska. Zadanie wykładowcy polega w tym momencie na uświadomieniu sobie, że to nie dyspozycyjne cechy osobowościowe osób, ale zachowania uwarunkowane sytuacją stanowią genezę tych zjawisk, a następnie na zminimalizowaniu wpływu osób pełniących dysfunkcyjne role i wzmacnianiu ról funkcjonalnych. Technicznie można zrobić to w ten sposób, że z grupy studentów wyłaniamy gwiazdę lub lidera i próbujemy przeciągnąć ich na swoją stronę, a wówczas pozostałe osoby mogą podążać za nimi. W przypadku ról dysfunkcyjnych należy albo wzmacniać negatywnie takie zachowanie lub rozbić grupę, w której dominują niepożądane zachowania, wtedy łatwiej jest wpływać na każdego indywidualnie.

Kolejną pułapką w pracy nauczyciela może okazać się wykształcona hierarchia w grupie i związana z nią pozycja jednostek w grupie. Wykładowcy często dają się w tym zakresie zmanipulować przez grupę i swoim cichym przyzwoleniem lub wyraźną akceptacją zatwierdzają ustalony przez grupę porządek. Niebezpieczeństwo pojawia się wówczas, gdy hierarchia i pozycja opiera się na zasadach dyskryminacji, wykorzystywania i niewłaściwego traktowania. W takich sytuacjach powinno się bezwzględnie zaznaczyć, iż nie ma na takie zachowania przyzwolenia i konsekwentnie bronić swojego stanowiska w tym zakresie<sup>38</sup>. Niestety znane są przypadki, gdy wykładowcy przejmowali obraźliwe zwroty lub krzywdzące etykiety, tzw. ksywy w relacjach ze studentami i sankcjonowali tym samym rasizm czy dyskryminację w grupie.

Rytuały werbalne i pozawerbalne to kulturowe artefakty związane z funkcjonowaniem studentów na poziomie grupy i organizacji. Innymi słowy, artefakty kulturowe, czyli materialne i niematerialne skutki uboczne funkcjonowania organizacji. Każda organizacja w miarę wykształcania się dojrzałej kultury organizacyjnej posiada swoje artefakty. To wspólnie podzielane sposoby komunikowania się, wzorce postępowania w niektórych sytuacjach, mity i legendy oraz przekazy przyjmowane na wiarę przez członków danej kultury organizacyjnej. Uniwersytet ma

<sup>38</sup> Por. M. KOSSOWSKA, S. JARMUŻ, T. WITKOWSKI: *Psychologia dla trenerów*. Kraków: Wolters Kluwer Business, 2008; L. RAE: *Efektywne szkolenia, techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, 2006; A. KOZAK, M. ŁAGUNA: *Metody prowadzenia szkoleń czyli niezbędnik trenera*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009; M. ŁAGUNA: *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne, 2004; M. ŁAGUNA: *Metody prowadzenia szkoleń czyli niezbędnik trenera*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.

swoją unikatową kulturę organizacyjną i każdy wydział czy jednostka uniwersytetu również posiada własną kulturę a w niej przykłady artefaktów. Takimi artefaktami mogą być mniej lub bardziej eleganckie stroje podczas egzaminów, sposoby zwracania się do studentów i wykładowców, czy tradycyjny kwadrans akademicki. Na pozór wydają się nieszkodliwe, ale czasami artefakty mogą przybrać postać niepożądanych zachowań na uczelni (palenie papierosów przy studentach, przeklinanie, używanie telefonów komórkowych podczas zajęć, spóźnianie się, nagrywanie wykładowców podczas wykładów bez pytania o ich zgodę, wychodzenie z sali podczas zajęć, picie i jedzenie w trakcie wykładów itd.<sup>39</sup>). Z tymi negatywnymi przejawami kultury organizacyjnej można sobie poradzić w dwojaki sposób: albo stanowcze niedopuszczanie do ich pojawienia się, albo gdy już wystąpią, poprzez minimalizowanie ich oraz klarowne sformułowanie na początku zajęć czytelnych i zasad zachowania dotyczących wszystkich uczestników interakcji, a następnie konsekwentne sankcjonowanie tych ustalonych zasad. Postawa zdystansowanego intelektualisty stawiającego się ponad takimi sytuacjami nie sprawdza się i trudno liczyć na to, że widoczne ignorowanie lub domyślne dezaprobowanie przez wykładowcę owych zachowań doprowadzi do pojawienia się poczucia wstydu czy spowoduje wycofanie się i powrót do zachowania właściwego i adekwatnego do sytuacji<sup>40</sup>.

## 6. Percepcja sytuacji trudnej

Psychologiczne ujęcie sytuacji trudnej akcentuje sytuacje, w których jednostka staje przed zadaniami niemożliwymi w jej ocenie do wykonania. Za ojcem polskiej psychologii, Tadeuszem Tomaszewskim, możemy opisać sytuację trudną jako taką, w której zostaje naruszona równowaga „normalnej sytuacji” i to uniemożliwia nam wykonanie podstawowej aktywności i realizację zadania. Psychologowie zajmujący się analizą sytuacji stresowych podkreślają wymiar poznawczy – brak dostatecz-

---

<sup>39</sup> W jednym z zamiejscowych ośrodków uniwersytetu pojawił się kiedyś artefakt przychodzenia do sali wykładowej z porcją frytek zakupionych w wydziałowym bufecie. Powodowało to zarówno konsternację prowadzących, jak i dyskomfort pracy, ale Ci, którzy próbowali to zachowanie wyeliminować postrzegani byli przez lokalną grupę studentów jako zdziwaczali odmienicy.

<sup>40</sup> Taka sytuacja dotyczy zwłaszcza grup mniej dojrzałych w psychologicznym aspekcie. Takie grupy złożone są z członków o małej motywacji wewnętrznej, niskiej identyfikacji z celem organizacji, niskim poziomie kompetencji itp.

nej wiedzy co zrobić w danym momencie oraz wymiar emocjonalny – negatywne emocje, przykrość, irytacja, frustracja<sup>41</sup>. W psychologii kształcenia sytuacje problemowe definiuje się jako te sytuacje, które są nieakceptowane przez nauczyciela i przez niego oceniane jako trudne<sup>42</sup>. Fontana stawia ciekawą tezę, że nie można mówić o obiektywnie trudnym zachowaniu czy trudnej sytuacji, ponieważ stają się one takie dopiero wtedy, gdy nauczyciel zaczyna w ten sposób o nich myśleć i odczuwa pewne stany charakterystyczne dla sytuacji stresowej, np. wzmożona praca serca, pocenie się, wzrost irytacji, poczucie utraty bezpieczeństwa itp. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii pokazują, że większość sytuacji trudnych jest kojarzona z uczniami lub studentami płci męskiej (3 : 1) oraz, że większość tych problemowych sytuacji zachodzi na poziomie drobnych nieprzyjemności<sup>43</sup>. Zatem, to nie wybuchy złości, napady agresji czy inne ekstremalne sytuacje spędzają nam sen z powiek, ale sytuacje, w których to my czujemy się mało komfortowo, czujemy, że możemy utracić autorytet, nie wiemy jak poradzić sobie z niegrzecznym stosunkiem do nas lub nie mamy podstawowej wiedzy na temat motywowania, kontrolowania, oceniania studentów itd.<sup>44</sup>. Zdiagnozowane w naszych badaniach sytuacje trudne stanowią odzwierciedlenie tej prawidłowości. Wykładowcy rzeczywiście mają trudności z utrzymaniem własnego autorytetu w pewnych grupach, nie potrafią motywować do pracy i uczenia się w innych, nie znajdują wspólnego języka z zamkniętymi jednostkami i nie potrafią przekonać do swoich racji konformistycznych grup. Studenci jako członkowie grup społecznych podlegają sile konformizmu i stają się ulegli niewłaściwej osobie. W grupach, z którymi pracujemy, możemy zaobserwować zjawiska deindywidualizacji, dehumanizacji, demoralizacji i pojawienie się różnych grzechów zaniechania. Takie sytuacje stanowią największe koszmary w pracy przeciętnego wykładowcy, tym trudniejsze do opanowania, że bardzo często wykładowca ten nie otrzymał profesjonalnego wsparcia i wyposażenia narzędzia swojej pracy dydaktycznej.

W psychologii pracy istnieje kilka modeli teoretycznych opisujących i wyjaśniających percepcję sytuacji trudnej<sup>45</sup>. W jednym z nowszych,

---

<sup>41</sup> W. PILECKA, G. RUTKOWSKA, L. WRONA: *Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.

<sup>42</sup> D. FONTANA: *Psychologia dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i Spółka, 1998.

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> W. PILECKA, G. RUTKOWSKA, L. WRONA: *Podstawy psychologii...*

<sup>45</sup> Najpopularniejsze modele to: model nierównowagi pomiędzy wysiłkiem a nagrodą (ERI) Siegrista, 1996, model dopasowania osoby do środowiska (PE) i model

autorzy Bakker, Hakanen, Demerouti i Xanthopoulou dowodzą, że wysokie wymagania w pracy, np. zbyt duża ilość obowiązków, uciążliwe interakcje społeczne itp. nie muszą być zagrażające same w sobie, jeśli pracownik może skorzystać z odpowiednich zasobów, takich jak wsparcie społeczne i sprawowany zakres kontroli nad sytuacją. Brak tych ostatnich może powodować wzrost absencji, pogorszenie zdrowia i jakości pracy, a w dalszej kolejności brak zaangażowania w pracę i wzrost wypalenia zawodowego<sup>46</sup>. W badaniach przeprowadzonych na próbie fińskich nauczycieli potwierdzono, że wsparcie ze strony przełożonego było istotnym buforem przed stresem w pracy i chroniło przed obniżeniem zaangażowania w pracę<sup>47</sup>. Wsparcie mogło działać na dwa sposoby, po pierwsze pracownicy mieli przekonanie, że przełożeni ich wspierają, co spowodowało, że postrzegali sytuację trudną jako mniej zagrażającą, a po drugie, wsparcie przełożonego pomagało w radzeniu sobie z zaistniałymi czynnikami stresującymi i chroniło przed negatywnymi konsekwencjami. Wydaje się, że w kontekście opisywanych relacji na uniwersytecie, wsparcie przełożonego można rozumieć i jako wsparcie przełożonych nauczycieli akademickich, jak również samych wykładowców jako przełożonych studentów.

Najważniejszym podsumowaniem tej części artykułu niech będzie stwierdzenie, że nie ma złych lub trudnych studentów, są tylko trudne i niesprzyjające pracy nauczyciela sytuacje. Dobrą wiadomością jest w tym momencie fakt, że trudnymi sytuacjami możemy zarządzać i stosować odpowiednie środki wpływu społecznego pomagające nam w efektywnej komunikacji i budowaniu skutecznych, dobrych relacji. Zgodnie z teorią zachowań przywódczych Fiedlera, w sytuacjach skrajnych, sprzyjających i niesprzyjających, najbardziej efektywne są zachowania zorientowane na zadanie (określenie celu, opracowanie procedur, wyznaczenie terminu i sposobu monitorowania postępów), w pozostałych, tzw. mieszanych sytuacjach, najbardziej efektywne są zachowania

---

wymagań w pracy – zasobów (JD–R) Bakker, Hakanen, Demerouti, Xanthopoulou, 2007. (przyp. wł.).

<sup>46</sup> C. MASLACH, W.B. SCHAUFELI, M.P. LEITER: *Job Burnout*. "Annual Review of Psychology" 2001, Vol. 52, s. 397–422; W.B. SCHAUFELI, A.B. BAKKER, W. VAN RHENEN: *How Changes in Job Demands and Resources Predict Burnout, Work Engagement and Sickness Absenteeism*. "Journal of Organizational Behavior" 2009, Vol. 30(7), s. 893–917; W.B. SCHAUFELI, M. SALANOVA, V. GONZÁLEZ-ROMÁ, A.B. BAKKER: *The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*. "Journal of Happiness Studies" 2002, Vol. 3(1), s. 71–92.

<sup>47</sup> A.B. BAKKER, J.J. HAKANEN, E. DEMEROUTI, D. XANTHOPOULOU: *Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High*. "Journal of Educational Psychology" 2007, Vol. 99 (2), s. 274–284.

lidera (wykładowcy) zorientowane na relacje z ludźmi (budowanie relacji, tworzenie atmosfery).

Inną z zalecanych w trudnych sytuacjach technik jest modyfikacja zachowań na podstawie warunkowania sprawczego. Oczywiście, nie stanowi ona panaceum na wszelkie problemowe sytuacje, z jakimi spotykamy się w pracy nauczyciela akademickiego, ale może nam pomóc wyeliminować zachowania niepożądane i promować zachowania pozytywne. Zgodnie w teoriami społecznego uczenia się zachowania agresywne i inne zachowania destrukcyjne przynoszą jednostce konkretne korzyści. Przeciwdziałanie powinno więc polegać na stworzeniu takich warunków nauczania, w których korzyści te przestają istnieć<sup>48</sup>. Zadanie wykładowcy polega na empatycznym odbieraniu sygnałów dotyczących destrukcyjnych sytuacji od poszczególnych studentów i całych grup i natychmiastowe podejmowanie reakcji w celu zastosowania wzmocnienia negatywnego lub pozytywnego w zależności od rodzaju zachowań studentów. To swoiste porozumienie odbywa się zarówno na płaszczyźnie werbalnej, jak i pozawerbalnej. Dopiero taka całość komunikatów interpretowana w określonym kontekście ma decydujące znaczenie. Wykładowca w procesie komunikacji powinien każdorazowo dokonać autoanalizy, czy w przypadku takich trudnych zachowań swoją postawą nie wzmacnia pozytywnie zachowań negatywnych i nie przyczynia się do odniesienia z nich korzyści przez studentów czy grupy. Ważne przy tym jest, aby nie skupiać się na analizowaniu potencjalnych przyczyn i źródeł takiego zachowania, ale sprawnie powstrzymywać niepożądane zachowania. Badania przeprowadzone przez Emmersona i Evertsona<sup>49</sup> pokazują, że nauczyciele efektywnie kierujący uczniami w trakcie procesu nauczania przejawiali następujące zachowania (zapewniające zarówno regulację wewnętrzną, jak i zewnętrzną zgodnie z teorią motywacji Ryana i Deci'ego — przyp. wł.): operowanie procedurami, które służyły im do panowania nad wypowiedziami uczniów, ich uczestnictwem w zajęciach, poruszaniem się, przerywaniem pracy i wypełnianiem czasu pustego; zapewnienie ciągłego i efektywnego przebiegu zajęć laboratoryjnych, przekazywanie szczegółowych i jasnych instrukcji, natychmiastowe powstrzymywanie zachowań destrukcyjnych; jasne formułowanie oczekiwań i stawianie konkretnych wymagań wobec studentów; jasne przedstawianie i wyjaśnianie wszelkich zagadnień oraz przekazywanie precyzyjnych uwag dotyczących notatek.

<sup>48</sup> D. KENRICK, S. NEUBERG, R. CIALDINI: *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 530.

<sup>49</sup> R.I. ARENDS: *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

Większość wymienionych działań nauczycieli można scharakteryzować jako wspieranie motywacji zewnętrznej opartej o introjekcję (chęć uzyskania nagrody czy uniknięcia kary oraz dążenie do samorozwoju, a także unikanie poczucia wstydu i poczucia winy)<sup>50</sup>. Przy czym warto wspomnieć, że ten poziom motywacji jest regulowany zewnętrznie (nauczyciel, rodzic, przełożony itp.) i stosunkowo mało lub wcale zależny od autonomicznej woli jednostki. Być może bardziej dojrzały studenci czy uczniowie podlegają motywacyjnemu procesowi identyfikacji, czyli w procesie uczenia się i studiowania mają już świadomość własnych celów i wartości i postępują zgodnie z nimi. Wydaje się, że należałoby to zbadać. Uświadczenie sobie przez nauczyciela akademickiego, że jego cele i wartości, które realizuje w procesie nauczania rzadko bywają zbieżne z celami studentów, może być jednym z kluczowych odkryć zawodowych. W takim bowiem przypadku nie możemy zakładać, że poziom entuzjazmu i zaangażowania naszych studentów jest równy naszemu zainteresowaniu badacza i domyślnie oczekiwać zachowań motywowanych wewnętrznie czy regulowanych wewnętrznie. Tym, co nam w tej sytuacji pozostaje jest wykorzystanie potencjału interwencji opartych na regulacji zewnętrznej opisywanych powyżej. Więcej na ten temat pisze Damian Grabowski w niniejszym tomie.

## **7. Nadużycia i zachowania nielegalne — dylematy etyczne i prawne, plagiaty, kradzież intelektualna, kłamstwo, niedotrzymywanie zobowiązań, bezpodstawne oskarżenia**

Ostatnia część niniejszego artykułu dotyczy sytuacji konfliktowych, w których zastosowanie reguły wygrana — wygrana jest niemożliwe. Sytuacje, które opisano w podtytule nie zdarzają się często, ale jeśli już się pojawiają, sprawiają nam wiele poważnych dylematów i rozterek. Dodatkową trudność powoduje fakt, że przepisy prawne w tym zakresie są albo mało precyzyjne, albo ich w ogóle nie ma. Obowiązujący od października 2012 roku nowy Regulamin Studiów na Uniwersytecie Śląskim jedynie w paragrafie 23 pkt 6 stanowi, że „Student korzystający podczas egzaminów i zaliczeń z niedozwolonych form pomocy, w tym przedstawiający pracę będącą plagiatem, otrzymuje ocenę niedostateczną”.

---

<sup>50</sup> E.L. DECI, R.M. RYAN: *The Basis of Self-Determination: Intrinsic Motivation and Integrated Internalizations*. „Academic Psychology Bulletin” 1983, Vol. 5(1), s. 21–29.

W naszym odczuciu to dalece niewystarczający zapis, tym bardziej że nie ma przepisu regulującego wykonanie kary. Podobnie stanowi Kodeks Etyki Studenta i Doktoranta UŚ, choć ten dokument już wylicza kary nałożone na studenta łamiącego przepisy kodeksu (upomnienie, nagana, nagana z ostrzeżeniem, zawieszenie w prawach studenta i wydalenie). Nadal jednak sankcje mają charakter uznaniowy i mało sprecyzowany.

Znakomita większość wykładowców spotkała się w swojej praktyce z plagiatami (prace zaliczeniowe, semestralne „ściągnięte” z sieci i podpisane nazwiskiem studenta, prace dyplomowe pisane na zamówienie, nieuwzględnienie autorów i brak bibliografii w pracach pisemnych), oszustwami ze strony studentów podczas egzaminów i pisemnych zaliczeń, dopisywaniem się do pracy zespołowej osoby, która nie uczestniczyła w pracy zespołu itp. Niestety, często sami prowokujemy takie zdarzenia zadając prace grupowe i nie określając poszczególnych celów precyzujących udział poszczególnych członków zespołu lub formułując zbyt ogólne tematy prac semestralnych i dyplomowych. Z naszego rozważania wynika, że rzadko na uczelniach można spotkać spójne procedury antyplagiatowe i brakuje uniwersalnych wskazówek jak sobie w sytuacji podejrzenia plagiatu czy nadużycia radzić. Poszczególne jednostki na uczelniach wyższych mają częściowo wypracowane procedury, które stosują od lat, ale wiemy też, że wielu młodych pracowników dydaktycznych nie ma pojęcia jak w takich sytuacjach postępować. Oczywiście studenci niektórych kierunków, zwłaszcza ścisłych i przyrodniczych mogą mieć mniej sytuacji, w których korzystają z pokusy zachowań nielegalnych, ponieważ ich prace często są efektem serii badań i eksperymentów, to jednak nie rozwiązuje problemu. Postępujący przyrost wiedzy globalnej oraz anonimowość studenta na niektórych zajęciach sprzyjają tym patologicznym na uczelniach zjawiskom. Wydaje się, że koniecznym byłoby wypracowanie w procesie publicznej debaty na uniwersytecie jasnych, wspólnych procedur postępowania w przypadku naruszenia prawa uczelni lub przepisów prawa powszechnie obowiązującego. W tym miejscu postulujemy uzupełnienie Regulaminu Studiów i wyraźnie potępienie praktyk nieuczciwych i niegodnych studenta oraz wyraźne opisanie kar przewidzianych dla różnych sytuacji przewinień oraz instancji odwoławczych.

Przegląd dotychczasowych badań nad nieuczciwością akademicką wskazuje, że przez nieuczciwość rozumiano głównie plagiatowanie i fałszowanie danych<sup>51</sup> ściąganie, kłamstwo oraz nieuprawniony dostęp do

<sup>51</sup> B. MARTIN: *Plagiarism: A Misplaced Emphasis*. "Journal of Information Ethics" 1994, Vol. 3, pp. 36–47; C. ROBINSON-ZAÑARTU, E.D. PEÑA, V. COOK-MORALES, A.M. PEÑA, R. AFSHANI, L. NGUYEN: *Academic Crime and Punishment: Faculty Members' Perceptions of and Responses to Plagiarism*. "School Psychology Quarterly" 2005, Vol. 20(3), s. 318–337.

informacji w czasie testu albo do informacji na temat egzaminu przed przystąpieniem do niego, bez zgody i wiedzy wykładowcy<sup>52</sup>.

Ściąganie definiuje się „jako korzystanie podczas egzaminów z wyników uzyskanych przez kolegów albo z materiałów przygotowanych wcześniej”<sup>53</sup>; to świadome wprowadzanie innych w błąd w kwestii oryginalności danej pracy i osoby jej autora. W Polsce zarówno nauczyciele, jak i studenci są świadomi, że zjawiska takie jak ściąganie i plagiatowanie są powszechne, a jednocześnie niewiele osób próbuje z nimi autentycznie walczyć<sup>54</sup>. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Fundację Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego w 2011 roku, wśród 6,5 tysiąca polskich uczniów, głównie gimnazjum i szkół średnich<sup>55</sup>, poświęconych uczciwości w szkole, młodzi Polacy twierdzą, że ściąganie i podpowiadanie w szkole nie jest przejawem nieuczciwego zachowania. Zachowania te są wręcz traktowane jako świadectwo sprytu i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. O skali zjawiska mogą świadczyć dane — zdecydowana większość badanych uważa, że zdarzyło się im być świadkami nieuczciwości w szkole, a aż 37,6% badanych potwierdziło, że spotyka się tam z oszustwem często lub bardzo często. Respondenci postrzegają swoich rówieśników jako nieuczciwych, choć w większości deklarują, że sami nie dopuszczają się oszustw.

Inne badania potwierdzają, że uczciwość w postępowaniu człowieka jest zdeterminowana działaniem wielu czynników. Należą do nich zmienne kulturowe, sytuacyjne i indywidualne. Według Grimes’a w rozwijających się krajach Europy Wschodniej i Centralnej wciąż brakuje badań poświęconych nasileniu ściągania i plagiatowania na uczelniach oraz ich kulturowym determinantom. Autor ten dokonał porównania postaw i doświadczeń studentów względem ściągania, testując hipotezę o istnieniu różnic w podejściu do przejawów nieuczciwości akademickiej między studentami ze Stanów Zjednoczonych i studentami z krajów będących w okresie przemian (takich jak Albania, Białoruś, Chorwacja, Kirgizja, Litwa, Łotwa, Rosja i Ukraina). Rezultaty dowodzą, że waga,

<sup>52</sup> P. ALLEYNE, K. PHILLIPS: *Exploring Academic Dishonesty among University Students in Barbados: An Extension to the Theory of Planned Behaviour*. „Journal of Academic Ethic” 2011, Vol. 9, s. 323–338.

<sup>53</sup> M. TYSZKO, Z. HRYHOROWICZ: *Samodzielność pracy podczas egzaminów zewnętrznych. Raport z badań*. Poznań: Wyd. Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, 2010, s. 3. Por. Plagiatowanie zdaniem Decoo: W. DECOO: [With a contribution by Jozef Colpaert] *Crisis on Campus: Confronting Academic Misconduct*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002.

<sup>54</sup> K. KOBIERSKI: *Ściąganie w szkole. Raport z badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006; M. TYSZKO, Z. HRYHOROWICZ: *Samodzielność pracy podczas egzaminów zewnętrznych. Raport z badań*. Poznań: Wyd. Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, 2010.

<sup>55</sup> M. KACZMARCZYK, M. BORKOWSKI: *Raport: Uczciwość w szkole*. Fundacja Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego, 2012.



jaką przywiązują studenci z tych krajów do zachowań nieetycznych na uczelni jest znacząco mniejsza niż etyczna wrażliwość ich amerykańskich kolegów. Chociaż odpowiedzi studentów w obrębie krajów rozwijających się były zróżnicowane, amerykańscy studenci zdecydowanie bardziej negatywnie ocenili ściąganie i znacznie rzadziej przyznawali się do takiego zachowania. Powszechność ściągania wynosi we wspomnianych krajach średnio 75,8%, w porównaniu z 50,2% w Stanach Zjednoczonych<sup>56</sup>. Niektórzy autorzy przypisują kluczowe znaczenie jeszcze innym niż kultura czynnikom zewnętrznym, twierdząc, że kontekst sytuacyjny odgrywa z pewnością większą rolę niż przekonania osoby lub też jej cechy osobowe<sup>57</sup>. Whitley i Keith-Spiegel podkreślają, że predyktorem skłonności ściągania są uwarunkowania sytuacyjne, np. przyzwolenie nauczyciela, umożliwiające ściąganie lub plagiatowanie i tworzące sytuację pokusy, okazji, jakiej trudno się oprzeć, szczególnie gorzej przygotowanemu studentowi.

McCabe i Treviño wskazują na rolę zmiennych instytucjonalnych, na przykład kodeksu etycznego obowiązującego w danym kampusie uniwersyteckim i na uczelni, jako czynnika, który — wskazując na niewłaściwość pewnych zachowań i ich naganność, obok budowanej atmosfery odpowiedzialności i wzajemnego zaufania i pomimo istniejącej niechęci studentów do donosicielstwa — istotnie hamuje zachowanie nieetyczne uczących się tam studentów. Love, Simmons i Thomas argumentują, że bezpośrednimi czynnikami skłaniającymi studentów do złych praktyk są: konieczność wywiązania się w terminie ze zbyt wielu zadań naraz, wynikające z nadmiaru obowiązków przepracowanie, brak dobrej organizacji oraz nieodpowiednie planowanie. Meta-analiza wyników wielu badań dokonana przez Whitleya, Nelsona i Jonesa potwierdza, że studenci płci męskiej częściej dopuszczają się ściągania i mają bardziej pozytywny stosunek do różnych przejawów nieuczciwości akademickiej, jednak różnice te zanikają, kiedy badanie odbywa się w warunkach eksperymentalnych.

Jak pokazują międzynarodowe badania<sup>58</sup> czynniki, które mogą zapobiegać powyższym patologiom to: budowanie „klimatu zaangażowania i zainteresowania bardziej niż szukania winnych i karania”<sup>59</sup> zaangażo-

<sup>56</sup> P.W. GRIMES: *Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes*. „Journal of Business Ethics” 2004, Vol. 49, s. 273–290.

<sup>57</sup> T.B. MURDOCK, J.B. STEPHENS: *Is Cheating Wrong? Student's Reasoning about Academic Dishonesty*. In: *The psychology of academic cheating*. Eds. E.A. ANDERMAN, T.B. MURDOCK. San Diego: Elsevier Press, 2007, s. 229–253.

<sup>58</sup> D. MCCABE, L. TREVIÑO, K. BUTTERFIELD: *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*. „Ethics & Behavior” 2001, Vol. 11(3), s. 219–232.

<sup>59</sup> J. CARROLL: *Deterring, Detecting and Dealing with Plagiarism: A Brief Paper for Brookes Staff for Academic Integrity Week*. 2004. Dostępny w Internecie: <[http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2\\_learnth/plagiarism.html](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/plagiarism.html)>.

wania w procesy grupowe, takie jak budowanie wzajemnego zaufania<sup>60</sup> oraz pozytywnej atmosfery wśród uczestników zajęć<sup>61</sup> młodych w zakresie etycznego postępowania, nawet jeśli nie zawsze od razu przynosi oczekiwane rezultaty, rodzi większe prawdopodobieństwo podjęcia przez człowieka etycznej decyzji w przyszłości<sup>62</sup>. Wyniki badań dowodzą także, że uczenie o tym, jak zachowywać się w etyczny sposób w różnych sytuacjach, poprawia zrozumienie dla kwestii etycznych i prowadzi do etycznego zachowania się<sup>63</sup> oraz podnosi znacznie etycznych postaw wśród studentów<sup>64</sup>.

Podsumowując, pamiętać należy, że celem studiów wyższych jest kształcenie młodych ludzi, pomaganie im w zdobywaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu, do którego powinni przygotowywać się w sposób dojrzały i odpowiedzialny. W tym miejscu wydaje się zasadne ponowne nawiązanie do psychologicznej makroteorii autodeterminacji Edwarda Deci'ego i Richarda Ryana. Zdaniem Deci'ego i Ryana<sup>65</sup> motywacja do etycznego i legalnego zachowania może przejawiać różne formy: od braku motywacji, poprzez motywację zewnętrzną regulowaną do motywacji wewnętrznej. Motywacja zewnętrzna może mieć różny poziom natężenia od poziomu motywacji zewnętrznie regulowanej – zachowania niezależnego od jednostki, do poziomu motywacji zintegrowanej – zachowania zależnego od jednostki. Poziom pierwszy to brak motywacji (amotywacja) albo skrajnie zewnętrzna motywacja, regulowana tylko czynnikami zewnętrznymi (podobnie do zewnętrznego *locus of control*), kolejne poziomy względnej motywacji zewnętrznej to poziom introjekcji zachowań opartych na zewnętrznych czynnikach motywacyjnych, poziom identyfikacji motywów zewnętrznych aż po poziom zintegrowanych motywów zewnętrznych z systemem celów i wartości jednostki. Obejmuje ona cały wachlarz motywów regulowanych

---

<sup>60</sup> A.D. BORN: *How To Reduce Plagiarism*. "Journal of Information Systems Education" 2004, Vol. 14(3). Dostępny w Internecie: <[http://jise.org/Volume14/14-3/Pdf/14\(3\)-223.pdf](http://jise.org/Volume14/14-3/Pdf/14(3)-223.pdf)>.

<sup>61</sup> R. BOICE: *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*. Boston: Allyn and Bacon, 2000; B. WHITLEY, JR, P. KEITH-SPIEGEL: *Academic Dishonesty: An Educator's Guide*. Erlbaum: Mahwah, 2002.

<sup>62</sup> J.M. BLOODGOOD, W.H. TURNLEY, P.E. MUDRACK: *Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating*. "Journal of Business Ethics" 2010, Vol. 95, s. 23–37.

<sup>63</sup> F.H. GAUTSCHI, T.M. JONES: *Enhancing the Ability of Business Students to Recognize Ethical Issue: an Empirical Assessment of the Effectiveness of a Course in Business Ethics*. "Journal of Business Ethics" 1998, Vol. 17, s. 205–216.

<sup>64</sup> J. WEBER, S.M. GLYPTIS: *Measuring the Impact of a Business Ethics Course and Community Service on Students' Values and Opinions*. "Teaching Business Ethics" 2000, Vol. 4, s. 341–358.

<sup>65</sup> Zob. E.L. DECI, R.M. RYAN: *The Basis of Self-Determination...; Self-Determination Theory...*

zewnątrznie od oczekiwanych i zewnętrznych wobec jednostki nagród (wysoka ocena, stypendium naukowe) i chęci uniknięcia kary (ocena niedostateczna, wydalenie ze studiów, powtarzanie przedmiotu), poprzez introjekcję (działania w celu rozwoju *ego* i unikania poczucia winy czy wstydu), identyfikację (działania zgodne z systemem osobistych celów, wartości i znaczeń), integrację (spójne wyrażanie *self*). Integracja i identyfikacja angażują wysoki poziom woli jednostki i podobnie jak motywacja wewnętrzna stanowią przykład motywacji zależnej od jednostki i autonomicznej regulacji. W odróżnieniu od nich motywacja regulowana zewnętrze i introjekcja w większym stopniu podlegają kontroli zewnętrznej i w tym miejscu powinny pojawić się konkretne procedury uczelniane i działania wykładowców, takie jak wstępne kursy z zakresu etyki studiowania (na podstawie kodeksów etycznych uczelni) obejmujące wszystkich studentów pierwszego roku i nowoprzyjętych nauczycieli, warsztaty z zakresu korzystania z cudzego dorobku i podawania źródeł (studenci przystępujący do pisania prac zaliczeniowych czy prac dyplomowych często nie mają tej wiedzy i odpowiednich umiejętności), uruchomienie wsparcia dla studentów i wykładowców online (np. trening decyzji etycznych) i wiele innych. Kursy etyki oferowane studentom i pracownikom dydaktycznym powinny być jednak bardziej praktyczne zorientowane na trening zachowań. Elementem takich kursów mogłoby być także diagnozowanie indywidualnej filozofii moralnej oraz innych predyspozycji uczestników, nie po to, aby wyłaniać i dyskryminować tych, którzy mają większe skłonności do zachowań nieetycznych, ale dlatego, by uświadamiać ludziom znaczenie niektórych cech oraz ich powiązanie z oszukiwaniem czy z biernością wobec niego. Uświadomienie sobie własnych predyspozycji, wysiłek służący ich modyfikacji oraz próby zmiany przekonań czy zachowań, to działania możliwe do realizacji. Etyczność decyzji, jakie później będą podejmować wykładowcy i studenci na uczelni, zaważy na ich stosunku do klientów, podwładnych, współpracowników, a może nawet na losach firm, w których podejmą zatrudnienie lub które sami założą<sup>66</sup>.

W obecnej, dalece niedoskonałej, zarówno prawnie, jak i proceduralnie, sytuacji proponujemy zgodnie z typologią regulacji Deci'ego i Ryana środki zastępcze, utrudniające nadużycia i nielegalne działania. Bezwzględne ogłoszenie na pierwszych zajęciach zasady zero tolerancji w przypadku plagiatu i innych działań nielegalnych, np. ściągania podczas egzaminu i określenie konsekwencji. Uważamy, że ocena niedostateczna jest sankcją niewystarczającą, należałoby urucho-

<sup>66</sup> E.D. SCOTT, K.A. JEHN: *About Face: Employee Dishonesty Influences a Stakeholder's Image of an Organization*. "Business & Society" 2003, Vol. 42(2), s. 234–266.

mieć postępowanie dyscyplinarne. Ustalenie na początku zajęć kontraktu ze studentami, w ramach którego dyskutujemy wspólnie warunki zaliczeń końcowych i konsekwencje złamania kontraktu, np. obecność na zajęciach, terminy zaliczeń, formy zaliczeń itp. Formułowanie przez wykładowcę problemów do prac zaliczeniowych w sposób bardzo precyzyjny i konkretny, np. „Proszę przeanalizować wpływ *wyszczególnionych* czynników społecznych na efektywność *konkretnego zadania* w grupie menedżerów w wybranej firmie z sektora MŚP” zamiast „Psychologiczne aspekty pracy w grupie”. Określanie konkretnej objętości prac pisemnych, np. „opisz w max 500 słowach...” wraz z podaniem konsekwencji przekroczenia tej liczby słów, zamiast „proszę opisać na 3–5 stron A4...”. Wskazywanie konkretnej literatury przedmiotu, na podstawie której studenci opracowują zadany temat. Systematyczne weryfikowanie i protokołowanie postępów w pisaniu pracy semestralnej, zaliczeniowej i dyplomowej przez opiekunów i promotorów. Zgłaszanie uzasadnionego podejrzenia popełnienia przestępstwa przeciwko prawu autorskiemu na Policji. To bardzo ostra sankcja, ale jeśli będzie stosowana może skutecznie zniechęcić do nadużyć. Precyzyjne przydzielanie pracy poszczególnym członkom zespołu projektowego wraz z zakresem odpowiedzialności za te zadania, tak aby zadanie nie mogło być wykonane zespołowo bez wspólnego zaangażowania się. Indywidualne rozliczanie poszczególnych członków zespołu projektowego za ich wkład w rezultat końcowy. Wypracowanie z przedstawicielami Samorządu Studentów procedur wydziałowych/uczelnianych na wypadek sytuacji nielegalnych i nieliczących z godnością studenta. Określanie precyzyjnego terminu składania prac pisemnych: daty i godziny końcowej z określeniem punktów ujemnych obniżających ocenę za każdy dzień zwłoki. Chodzi o wzmacnianie pozytywne prawidłowych zachowań i wzmacnianie negatywne niepożądanych zachowań. Unikanie powielania pytań i zagadnień egzaminacyjnych. Najlepiej byłoby dokonywać zmiany w zestawach egzaminacyjnych co jeden rok akademicki. W czasie egzaminów pisemnych w dużych grupach zapewniamy większą kontrolę w zakresie przestrzegania prawa i etyki, np. poprzez zwiększenie liczby osób prowadzących egzamin. Staranne wystrzeganie się wszelkich zachowań niezgodnych z etyką wykładowcy i badacza w celu modelowania studentów, np. unikamy kopiowania tekstów naukowych, uwzględniamy wszelkie prawa własności intelektualnej podczas własnych prezentacji i publikacji itp. Konsekwentne stosowanie zapowiedzianych sankcji bez wyjątków. Sankcje powinny dotyczyć każdego łamiącego przepisy bez względu na jego

status na uczelni. Włączenie w ramach tzw. obowiązkowych kursów wstępnych (1 rok studiów) warsztatów z zakresu przestrzeganie prawa własności intelektualnej (odwołania i przypisy, bibliografia, wykaz źródeł itp.) i etyki studiowania.

## 8. Zakończenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane problemy dotyczące psychologicznego funkcjonowania człowieka jako indywidualności, członka grupy i organizacji, sprzyjające dysfunkcjom, trudnym i konfliktowym sytuacjom w procesie kształcenia na uniwersytetach. Współczesne uniwersytety stoją w obliczu nieuchronnych zmian, w tym także zmian aksjologicznych, które powodują, że tradycyjna relacja uczeń — mistrz przekształca się w relację bardziej partnerską opartą na mediacji. To wymaga od całej społeczności akademickiej nowej wrażliwości i nowych kompetencji społecznych, które umożliwią stronom tych relacji metaforyczne wyjście z ciemnej strony mocy.

## Bibliografia

- ADAMIEC M.: *Potencjał ludzki w organizacji*. Warszawa: Difin, 2011.
- ADAMIEC M., KOZUSZNIK B.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Aktor. Kreator. Inspirator. Kraków: AKADE, 2000.
- ALLEYNE P., PHILLIPS K.: *Exploring Academic Dishonesty among University Students in Barbados: An Extension to the Theory of Planned Behaviour*. "Journal of Academic Ethic" 2011, Vol. 9, pp. 323—338.
- ANTONOWICZ D.: *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2005.
- ARENDS R.I.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- ASCH S.: *Studies in the Principles of Judgments and Attitudes: 11. Determination of Judgments by Group and by Ego Standards*. "Journal of Social Psychology" 1940, Vol. 12, pp. 433—465.
- ASCH S.: *Studies of Independence and Conformity: A Minority of One Against an Unanimous Majority*. "Psychological Monographs" 1956, Vol. 70(416).
- BAKKER A.B., HAKANEN J.J., DEMEROUTI E., XANTHOPOULOU D.: *Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High*. "Journal of Educational Psychology" 2007, Vol. 99 (2), s. 274—284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274.
- BAUMAN Z.: *44 Listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.

- BELBIN M.: *Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek*. Kraków: Wolters Kluwer Business, 2009.
- BELBIN M.: *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne, 2003.
- BELL P.A., GREEN Th.C., FISHER J.D., BAUM A.: *Psychologia środowiskowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- BLOODGOOD J.M., TURNLEY W.H., MUDRACK P.E.: *Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating*. "Journal of Business Ethics" 2010, Vol. 95, pp. 23–37.
- BOICE R.: *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- BORN A.D.: *How To Reduce Plagiarism*. "Journal of Information Systems Education" 2004, Vol. 14(3). Dostępny w Internecie: <[http://jise.org/Volume14/14-3/Pdf/14\(3\)-223.pdf](http://jise.org/Volume14/14-3/Pdf/14(3)-223.pdf)>.
- CARROLL J.: *Deterring, Detecting and Dealing with Plagiarism: A Brief Paper for Brookes Staff for Academic Integrity Week*. 2004. Dostępny w Internecie: <[http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2\\_learnth/plagiarism.html](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnth/plagiarism.html)>.
- CHRAPAŁA-PNIAK M.: *Ciemna strona mocy – sytuacje trudne w pracy ze studentami*. W: *Dobrze uczyć. Zarys systemu dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*. Red. B. Kożusznik, J. Polak. Katowice: Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza, 2011, s. 213–234.
- CIEŚLAK R., ŻUKOWSKA K., SMOKTUNOWICZ E.: *Wsparcie społeczne i jego efekty*. W: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 86–105.
- CZYŻÓWSKA D.: *O celu i granicach rozwoju moralnego*. „Analiza i Egzystencja” 2008, Vol. 8, s. 86–102.
- DECI E.L., RYAN R.M.: *The Basis of Self-Determination: Intrinsic Motivation and Integrated Internalizations*. "Academic Psychology Bulletin" 1983, Vol. 5(1), pp. 21–29.
- DECOO W.: [With a contribution by Jozef Colpaert] *Crisis on Campus: Confronting Academic Misconduct*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002.
- FONTANA D.: *Psychologia dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i Spółka, 1998.
- GAUTSCHI F.H., JONES T.M.: *Enhancing the Ability of Business Students to Recognize Ethical Issue: An Empirical Assessment of the Effectiveness of a Course in Business Ethics*. "Journal of Business Ethics" 1998, Vol. 17, pp. 205–216.
- GELLERT M., NOWAK C.: *Zespół*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- GERRIG R., ZIMBARDO P.: *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- GILLIGAN C.: *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN C.: *Remapping the Moral Domain: New Images of Self in Relationship*. In: *Mapping the Moral Domain*. Eds. C. GILLIGAN, J.V. WARD, J. MCLEAN TAYLOR. Center for the Study of Gender, Education and Human Development: Harvard University Press, 1988, pp. 3–19.
- GRIMES P.W.: *Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes*. "Journal of Business Ethics" 2004, Vol. 49, pp. 273–290.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A.: *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- HOUSE J.S.: *Work Stress and Social Support*. Reading, MA.: Addison-Wesley Pub. Co., 1981.
- ISAACSON W.: *Steve Jobs*. Kraków: Insignis Media, 2011.
- KACZMARCZYK M., BORKOWSKI M.: *Raport: Uczciwość w szkole*. Fundacja Rozwoju Edukacji i Szkolnictwa Wyższego, 2012.
- KAHNEMAN D.: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Media Rodzina, 2012.
- KENRICK D., NEUBERG S., CIALDINI R.: *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

- KILMANN R.H., THOMAS K.W.: *Interpersonal Conflict-Handling Behavior as Reflections of Jungian Personality Dimensions*. "Psychological Reports" 1975, Vol. 37, pp. 315–318.
- KILMANN R.H., THOMAS K.W.: *Developing a Forced-Choice Measure of Conflict Behavior: The 'MODE' Instrument*. "Educational and Psychological Measurement" 1977, Vol. 37, pp. 309–325.
- KIPNIS D.: *Using Power: Newton's Second Law*. In: *Use and Abuse of Power: Multiple Perspectives of the Cause of Corruption*. Eds. A.Y. LEE-CHAI, J.A. BARGH. New York: Psychology Press, 2001, pp. 3–18.
- KIRWIŁ A.: *Agresja interpersonalna – efekt prowokacji czy nastawienie na zdobywanie?* W: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 152–180.
- KOBIERSKI K.: *Ściąganie w szkole. Raport z badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Kodeks Etyki Pracownika Naukowego. Komisja do spraw etyki w nauce*, 2012. Załącznik do Uchwały nr 10/2012. Zgromadzenie Ogólne PAN z dnia 13 grudnia 2012. Dostępny w Internecie: <[http://www.us.edu.pl/sites/www.us.edu.pl/files/kodeks\\_etyki\\_pracownika\\_naukowego.pdf](http://www.us.edu.pl/sites/www.us.edu.pl/files/kodeks_etyki_pracownika_naukowego.pdf)>.
- Kodeks dobre praktyki w szkołach wyższych*, opracowany przez Fundację Rektorów Polskich uchwalony przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich 26 kwietnia 2007 r. Kraków. Dostępny w Internecie: <[http://www.us.edu.pl/sites/www.us.edu.pl/files/kodeks\\_dobre\\_praktyki\\_w\\_szkoлах\\_wyzszych.pdf](http://www.us.edu.pl/sites/www.us.edu.pl/files/kodeks_dobre_praktyki_w_szkoлах_wyzszych.pdf)>.
- Kodeks Etyki Studenta UŚ*. Dostępny w Internecie: <[http://studenci.us.edu.pl/pliki/\\_KESUS.pdf](http://studenci.us.edu.pl/pliki/_KESUS.pdf)>.
- KOSSOWSKA M., JARMUŻ S., WITKOWSKI T.: *Psychologia dla trenerów*. Kraków: Wolters Kluwer Business, 2008.
- KOSTERA M., ROSIAK A.: *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- KOZAK A., ŁAGUNA M.: *Metody prowadzenia szkoleń czyli niezbędnik trenera*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.
- KOŻUSZNIK B.: *Psychologia zespołu pracowniczego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- KOŻUSZNIK B.: *Kierowanie zespołem pracowniczym*. Warszawa: PWE, 2005.
- KOŻUSZNIK B.: *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE, 2007.
- KOŻUSZNIK B., ADAMIEC M.: *Zarządzanie sobą...*, Gliwice: GZE S.A, 1998.
- KOŻUSZNIK B., POLAK J.: *Dobrze Uczę. Zarys system dobrych praktyk dydaktycznych w uczelni wyższej*. Katowice: Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza, 2011.
- KRAWCZYK M.: *Sex, Morals and Exam Cheating*. Faculty of Economic Sciences. University of Warsaw Working Papers 2012, Vol. 9(85), pp. 1–13.
- LOVE P.G., SIMMONS J.: *Factors Influencing Cheating and Plagiarism Among Graduate Students in a College of Education*. "College Student Journal" 1998, Vol. 32(4), pp. 539–550.
- ŁAGUNA M.: *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- ŁAGUNA M.: *Metody prowadzenia szkoleń czyli niezbędnik trenera*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.
- MACKO M., ŁACIAK M.: *Jak skutecznie scynizować własnych pracowników i uczynić firmę mniej efektywną?* „Czasopismo Psychologiczne” 2012, Vol. 18(2), s. 269–275.
- MARTIN B.: *Plagiarism: a Misplaced Emphasis*. "Journal of Information Ethics" 1994, Vol. 3, pp. 36–47.

- MASLAC C., LEITER M.P.: *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It* (1st ed.), Jossey-Bass, 1997.
- MASLAC C., LEITER M.: *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- MASLACH C., SCHAUFELI W.B., LEITER M.P.: *Job burnout*. "Annual Review of Psychology" 2001, Vol. 52, pp. 397–422.
- MCCABE D., TREVIÑO L.: *Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: a Multicampus Investigation*. "Research in Higher Education" 1997, Vol. 38(3), pp. 379–396.
- MCCABE D., TREVIÑO L., BUTTERFIELD K.: *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*. "Ethics & Behavior" 2001, Vol. 11(3), pp. 219–232.
- MEYER R.: *Psychopatologia. Jeden przypadek – wiele teorii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- MILGRAM S.: *The Obedience to Authority*. New York: Harper and Row, 1974.
- MILGRAM S.: *Some Conditions of Obedience and Disobedience to Authority*. "Human Relations" 1965, Vol. 18, pp. 56–76.
- MURDOCK T.B., STEPHENS J.B.: *Is Cheating Wrong? Student's Reasoning about Academic Dishonesty*. In: *The psychology of academic cheating*. Eds. E.A. ANDERMAN, T.B. MURDOCK. San Diego: Elsevier Press, 2007, pp. 229–253.
- NEWSTEAD S.E., FRANKLYN-STOKES A., ARMSTEAD P.: *Individual Differences in Student Cheating*. "Journal of Educational Psychology" 1996, Vol. 88(2), pp. 229–241.
- PILECKA W., RUTKOWSKA G., WRONA L.: *Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- RAE L.: *Efektywne szkolenia, techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, 2006.
- ROBINSON-ZAÑARTU C., PEÑA E.D., COOK-MORALES V., PEÑA A.M., AFSHANI R., NGUYEN L.: *Academic Crime and Punishment: Faculty Members' Perceptions of and Responses to Plagiarism*. "School Psychology Quarterly" 2005, Vol. 20(3), pp. 318–337.
- RYAN R.M., DECI E.L.: *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being*. "American Psychologist" 2000, Vol. 55(1), pp. 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- SAMEK T.: *Uczeń i nauczyciel w sytuacjach trudnych*. W: *Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Red. W. PILECKA, G. RUTKOWSKA, L. WRONA. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
- SCHAUFELI W.B., BAKKER A.B., VAN RHENEN W.: *How Changes in Job Demands and Resources Predict Burnout, Work Engagement and Sickness Absenteeism*. "Journal of Organizational Behavior" 2009, Vol. 30(7), pp. 893–917. doi:10.1002/job.595
- SCHAUFELI W.B., SALANOVA M., GONZÁLEZ-ROMÁ V., BAKKER A.B.: *The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach*. "Journal of Happiness Studies" 2002, Vol. 3(1), pp. 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326.
- SCOTT E.D., JEHN K.A.: *About Face: Employee Dishonesty Influences a Stakeholder's Image of an Organization*. "Business & Society" 2003, Vol. 42(2), pp. 234–266.
- SKARŻYŃSKA K.: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.
- SKARŻYŃSKA K.: *Zaufanie do ludzi. Efekt osobowości, doświadczeń socjalizacyjnych, sytuacji oraz systemu politycznego*. W: IDEM: *Miedzy ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 17–42.
- SŁAWEK T.: *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.



- STACHOWIAK-KUDŁA M.: *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2012.
- STRAW D.: *The Plagiarism of Generation "Why Not? "Community College Week" 2002*, Vol. 14(24), pp. 4–7.
- THOMAS K.W.: *Conflict and Conflict Management*. In: *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Ed. M.D. Dunnette. Chicago: Rand-McNally, 1976, pp. 889–935.
- TYSZKO M., HRYHOROWICZ Z.: *Samodzielność pracy podczas egzaminów zewnętrznych. Raport z badań*. Poznań: Wyd. Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, 2010.
- WEBER J., GLYPTIS S.M.: *Measuring the Impact of a Business Ethics Course and Community Service on Students' Values and Opinions*. "Teaching Business Ethics" 2000, Vol. 4, pp. 341–358.
- WHITLEY B., JR.: *Factors associated with cheating among college students: A Review. Research*. In: "Higher Education" 1998, Vol. 39, pp. 235–274.
- WHITLEY B., JR., KEITH-SPIEGEL P.: *Academic Dishonesty: An Educator's Guide*. Erlbaum: Mahwah, 2002.
- WHITLEY B., NELSON A., JONES C.: *Gender Differences in Cheating Attitudes and Classroom Cheating Behavior: A Meta-Analysis*. "Sex Roles" 1999, 41(9), pp. 657–680.
- WIŚNIEWSKA-JUSZCZAK D.: *Władza i jej podleganie. Konsekwencje psychologiczne*. W: *Między ludźmi... oczekiwania, interesy, emocje*. Red. K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012, s. 106–125.
- ZIMBARDO P.: *Efekt Lucyfera*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Małgorzata Chrupała-Pniak  
Agata Chudzicka-Czupała

### **Beyond the Dark Side, or How to Discover and Understand Difficult Issues in Teaching Students**

#### **S u m m a r y**

The article concerns challenges which are the consequences of the dynamic changes within the Polish universities faced by academics. The authors analyze sources of those difficulties that lecturers often have to deal with, as well as discuss the student—lecturer relationship along with various problems (e.g. of ethical nature) that both sides may face. The authors point to ways how to prevent some negative phenomena, as well as to actions aiming to support lecturers' and students' ethical awareness in the processes of teaching and learning.

Małgorzata Chrupała-Pniak  
Agata Chudzicka-Czupala

**Jenseits von der dunklen Seite oder wie sind schwierige Situationen  
in der Arbeit mit den Studenten zu entdecken  
und zu verstehen**

**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Der Artikel betrifft die vor den Hochschullehrern stehenden und aus den gegenwärtig an polnischen Universitäten stattfindenden Änderungen resultierenden Herausforderungen. Die Verfasserinnen erörtern die Quellen der Schwierigkeiten mit denen die Hochschullehrer häufig konfrontiert werden. Sie schildern die Wechselbeziehungen (auch die der ethischer Natur) zwischen den Lehrern und den Studierenden und weisen darauf hin, wie man manche negative Erscheinungen verhindern und das ethische Bewusstsein der Lehrer und Studenten im Lehr- und Lernprozess stützen kann.